

## **Escuela, cultura y sociedad. Una mirada a través del currículum**

“La educación, en verdad necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía” Freire (1997: 34).

- 1- Propósito: Los contenidos de lectura, en propuestas programáticas pertenecientes a dos períodos históricos: Programas para escuelas urbanas – 1979 y Programa de Educación Inicial y Primaria – 2008.**

### **Introducción**

Este trabajo se enmarca en el curso de Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Se tratará la lectura en el currículum de la escuela uruguaya durante dos períodos: las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI. Se estudiará el Programa para Escuelas Urbanas, año 1979 en el período dictatorial y el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008, en el actual período democrático.

Mediante un análisis descriptivo de estos documentos consideraremos lo que Stenhouse (1984) denomina diseño, o sea lo que está dicho en el texto. Dicho planteo no implica que desconozcamos la especificidad de la gramática escolar<sup>1</sup> (Vidal, 2005) y la “operación mediadora del currículum en el acto de enseñanza y en los procesos de aprendizaje” (Bordoli, 2009: 126). Los aspectos referidos nos convocan a revisar enfoques teóricos sobre la temática curricular y su vinculación histórico-política y social, porque expresa una peculiar relación de la institución escolar y la cultura.

La cuestión curricular se ha convertido en un espacio particularmente debatido. En relación al currículum se han anudado múltiples problemas, tales como los llamados eficiencia, eficacia o calidad de la educación, lenguaje, por cierto, contemporáneo, resultado del proceso social y educativo que traspuso (e impuso) los conceptos generados en la economía, como lo señala Jurjo Torres (1998).

Tendremos como objetivo considerar los modelos o constructos metateóricos del campo teórico del currículum, para posteriormente abordar la importancia que adquieren los contenidos en su relación en el enseñar y en el aprender. Posteriormente en el análisis documental nos centraremos en los contenidos de lectura, en el sustento teórico que evidencian, previo análisis de carácter general, en ambas propuestas curriculares.

---

<sup>1</sup> La gramática escolar alude a las interrelaciones que se producen en el ámbito educativo (escolar y áulico) entre educador y educando y el texto curricular.

Se trabajarán dos dimensiones en lo curricular: 1) una concepción del currículum como configuración discursiva de componentes que se articulan con finalidades específicas: lo político, los saberes-conocimientos y los agentes-docentes-analistas simbólicos<sup>2</sup>, en sus roles, condicionados por la situación histórico-social, y 2) otra, compuesta por los contenidos, su organización o fragmentación disciplinar, aspectos que se conjugan en el aula y que de modo dialéctico se relacionan y tienen que ver con la enseñanza y lo que debe ser aprendido.

### **1.2 – Objetivo general:**

\* Caracterizar el campo curricular como una construcción social, histórica e ideológico-política.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar cambios acontecidos en contenidos y concepciones para la enseñanza de la lectura en los programas de los años 1979-2008, producto del proceso socio-histórico en el cual se desarrollaron.
- Indagar las concepciones teóricas de lectura que se evidencian en los documentos y su impacto en la práctica áulica.

### **1.3 – Preguntas Iniciales:**

- ¿En qué sustento conceptual curricular enmarcamos a cada una de las propuestas programáticas?
- ¿Cuáles son las concepciones de lectura que los documentos programáticos evidencian explícita e implícitamente?

---

<sup>2</sup>“Analistas simbólicos son aquellos intelectuales que relacionados al campo educativo tienen una disposición de producir, transportar, usar y aplicar conocimiento para la identificación, resolución y arbitraje de problemas; (y que tendrían) la habilidad de manipular conocimientos para el cumplimiento de esas funciones, sea por sí mismos o mediante la identificación de otros analistas, equipos o redes que pueden disponer de esos conocimientos”. Los analistas simbólicos se diferenciarían de los funcionarios tradicionales por su conciencia acerca de la relación entre conocimiento su poder y su convicción acerca de que poseen conocimientos relevantes para el ejercicio efectivo del poder (Braslavsky y Cose, 1996: 2).

#### **1.4 – Justificación**

El currículum resulta ser una construcción social que incide de muchas formas en la realidad escuela. Interesa señalar cómo las teorías del currículum son teorías sociales, expresan una relación entre la escuela, la cultura y la sociedad y cómo desde ellas se obtienen respuestas a dudas recurrentes, cuando por ejemplo se explicita a nivel del discurso que la currícula es neutra, objetiva y exenta de discursos políticos. A estos efectos, se abordan diferentes autores, lo que permitirá complementar o enfrentar sus concepciones tratando en todo momento de entender que, a pesar de las dificultades en esta tarea, podemos lograr un acercamiento del currículum con la sociedad, con la cultura y con las políticas educativas. La teorización, los procesos históricos, las categorizaciones y la posible organización de los contenidos curriculares son los problemas a dilucidar.

El currículum constituye simultáneamente un campo teórico y práctico. Sus preocupaciones abarcan desde el conjunto de problemas relacionados con la escolarización hasta cuestiones ligadas a la enseñanza. Un acercamiento a su conceptualización, implicar ver implícita y explícitamente un conflicto de intereses y fuerzas del sistema educativo, que lo caracteriza por no ser neutro. Tiene un entrecruzamiento de valores culturales, políticos y sociales, que determina entonces, un análisis de tipo político-social.

En las comunidades letradas la enseñanza de la lectura es un contenido prioritario y una preocupación dentro de los diseños curriculares en la educación básica. Ésta ha transitado por distintas concepciones en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, producto de las investigaciones desarrolladas por cuerpos disciplinares con mayor despliegue a partir de los años 60. Así, asistimos a aportes provenientes de la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología cognitiva y la Sociolingüística.

## **2- Marco teórico-conceptual**

### **2.1 –Las teorías del currículum. Cultura y sociedad**

Existen, a nuestro modo de ver, dimensiones incidentes en el análisis del campo curricular, una compuesta por la cultura escolar, la que se constituye en una herramienta para el estudio de las relaciones escuela y cultura, entendida como los aspectos no materiales –las culturas docentes, la de los alumnos, la cultura político institucional y por otro lado, la cultura material: prácticas y saberes producidos al interior de la escuela. Asimismo, continuando en ésta línea teórica, encontramos los discursos sobre el enseñar, el aprender y las concepciones ideológico-políticas.

El plano práctico de lo curricular, remite a la organización institucional: la disposición de los espacios al interior de la escuela, el aula, las prácticas de enseñanza, “instanciación educativa”, el “acontecimiento didáctico” (Bordoli, 2006) con la mediación del docente y la materialización del aprendizaje. Éste se evidencia a través de evaluaciones sistematizadas, que en nuestro país se realizan en tres momentos del año: abril, junio y octubre.

Para aproximarnos a lo que se entiende por currículum adoptamos el enfoque de Gimeno (1988), el que ordena lo que él denomina “el bosque de definiciones”, acepciones y perspectivas, destacando para el análisis cinco ámbitos diferenciados: 1- mirando su función social; 2- como proyecto o plan educativo; 3- como expresión formal o material de ese proyecto que debe presentarse bajo un formato de contenidos y orientaciones; 4- como campo práctico (procesos instructivos, intersección de prácticas no solo pedagógicas, interacción teoría y práctica en educación); 5- como el campo donde se realiza actividad académica e investigadora.

En el trabajo transitaremos por grandes concepciones del campo curricular, teniendo en cuenta lo que Bordoli (2006: 3) explicita como cortes fenoménicos, también en lo didáctico. Las líneas son: 1) las que lo conciben como un instrumento con componentes normativos, focalizado en el diseño e intervención, como proceso-producto; esta concepción surgió en la década de los 50 en Estados Unidos bajo la influencia de la Tecnología Educativa y la Psicología Conductista; 2) el currículum como hipótesis de trabajo (Stenhouse, 1981: 3) o bien como instrumento político-ideológico, centrado en interrogantes tales como el “para qué” y el “qué” y cómo se seleccionan dichos contenidos. Aquí encontramos las corrientes críticas que dirigen la problemática del campo en: “la selección, organización, distribución –el diseño curricular- y el modo de regular las prácticas de enseñanza, o sea el poder normativo y disciplinador” (Bordoli, 2006: 3). Además, la autora especifica una cuarta concepción, aquella que recentra la problemática del campo curricular, tomando como eje el saber, lo enseñado, en sus aspectos epistémicos.

### **2.1.1 – Modelo tecnicista-racionalista**

En el marco de esta concepción, ubicamos uno de los documentos que analizaremos: Programa para Escuelas Urbanas de 1979. Este modelo es propio del paradigma positivista, también denominado racional, empírico-analítico, objetivista, consolidado en éste campo de conocimiento por Ralph W. Tyler, quien en 1949, publica “Principios básicos del currículum y la instrucción” donde establece con claridad que el currículum es un medio para la consecución de fines determinados. A los fines de la educación, seguirían la enunciación de objetivos que a su vez, darían lugar al desarrollo curricular. Una vez ofrecida la instrucción, se aplicarían los métodos que permitirían verificar la consecución de objetivos.

Según W. Carr y S. Kemmis (1986: 32): “el enfoque de Tyler fue pronto asumido por los conductistas y se convirtió en la piedra angular de la psicología de la instrucción. De ahí la instrumentalización de la enseñanza y del currículum, como medios para el logro de esos fines establecidos”. El currículum debía estar organizado en torno a objetivos que permitieran planificar y organizar las clases de los profesores.

A principios de los 60, la argentina Hilda Taba elabora un modelo curricular en base a la obra de Ralph Tyler, de pasos concretos para la planificación y el desarrollo curricular. Hay un orden en la elaboración curricular que se constituye en un plan para organizar y orientar el aprendizaje.

En este marco, la elaboración del currículum se asimila a una serie de procedimientos técnicos y sistemáticos, de amplia validez y aplicabilidad, cuyo seguimiento garantiza un producto curricular acorde con determinadas metas educativas.

### **2.1.2 – El modelo práctico-deliberativo-procesual**

La obra de Joseph Schwab del año 1969, asigna a lo práctico un nuevo escenario dentro del campo curricular. El currículum debe recoger las limitaciones de la práctica escolar y las de la comunidad. Era la vida escolar donde debía situarse la reflexión sobre el currículum por parte de los diseñadores académicos.

La confianza excesiva en lo teórico, objetada por Schwab, es un fenómeno de mediados de siglo XX, cuando la psicología y la sociología como disciplinas sustentadoras, desarrollaron su carácter científico natural hasta un grado suficiente para admitir la posibilidad de una ciencia aplicada de la educación o del currículum. Se produce, entonces, la aplicación de principios teóricos generales extraídos de teorías ajenas a la educación y a la práctica educativa.

La defensa de la práctica realizada por Schwab era una vuelta a una época anterior a los aspectos filosóficos, morales y políticos. El razonamiento técnico refiere a cómo deben hacerse las cosas y no a qué debe hacerse.

Se apela a recuperar el lenguaje de la práctica. En efecto, la crítica a Schwab no pretende presentar una nueva teoría sino revisar la forma en que la teoría curricular puede ser construida.

Asimismo, el enfoque deliberativo –modalidad práctica- supone una decisión que selecciona y guía la acción viable. Pero las decisiones, no tienen carácter de permanencia y verdad confiable. Los métodos carecen de guía o regla predeterminada. El problema surge a medida que se van buscando los datos y es esa búsqueda, la que ayuda a delimitar el problema. Surge la posibilidad de acciones alternativas. Es por eso que se define el método de

la modalidad práctica como deliberativo, también denominado “verstehen” (comprender), porque tiene un interés práctico en comprender la realidad, que es interpretable y cambiante.

La teoría práctica del currículum anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación práctica, tal como se expresa en el modelo procesual de Lawrence Stenhouse (1984). Sus ideas sobre el profesor como investigador plantean la posibilidad de una forma de teoría del currículum organizada de manera que los docentes puedan desarrollar su propia práctica y sus propias teorías del currículum. Esta perspectiva de la profesión como fuente de autocrítica de la teoría y la práctica curriculares, por parte de quienes lo llevan a cabo, sugiere que la profesión puede llegar a ser una fuente organizada de crítica de la educación institucionalizada.

Stenhouse se interesa por dos dimensiones que hacen a la problemática curricular: a) el currículum prescripto como intención y b) el currículum de la realidad. Afirma que rara vez coincide la realidad con el formato prescriptivo. Desde su análisis, el problema central reside en la distancia que existe entre las ideas y aspiraciones y el intento de hacerlas prácticas. Por ello lo define como “una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio a cumplir” (1991: 195). Critica a Tyler y a Taba en tanto que confunden la naturaleza del conocimiento; los modelos racionales no contribuyen a perfeccionar las prácticas del aula.

El modelo de Stenhouse apela a la responsabilidad de los profesores y los integra al proceso de investigación, para ello desarrolla la noción de “profesionalidad ampliada”, que toma de Hoyle, lo cual supone por parte de los docentes: 1) el interés y compromiso por poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por ellos mismos; 2) estudiar el modo propio de enseñar; 3) cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de sus capacidades; y finalmente 4) permitir que otros docentes observen su labor, realizando un permanente autoanálisis.

Stenhouse no niega la importancia del currículum como documento público, coincidiendo en parte con Fumagalli (2010) e incluso evita que éste se convierta en un objeto privativo de los docentes. Lo define como una tentativa para comunicar los principios directivos, de manera tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente trasladado a la práctica. Es un organizador y regulador de las prácticas educativas, el currículum debe proporcionar una base para proyectar recursos y estudiar empíricamente los procesos de la práctica y analizar también los motivos de su justificación.

### **2.1.3 – Modelo crítico-reconstruccionista**

Esta concepción está basada en la tradición de la escuela de Frankfurt, donde convergen un tipo particular de conocimientos, provenientes del ámbito de la llamada nueva sociología, neo-marxismo, psicoanálisis y la propia teoría crítica.

La teoría crítica del currículum sostiene la imbricada relación escuela-sociedad, las cuestiones específicas acerca de cómo la escolarización sirve a los intereses del Estado, a intereses sociales y políticos. Se visualiza desde esta postura la problemática curricular fuera del texto-saber-conocimiento y posicionan los agentes determinados por la estructura político-ideológica (Bordoli, 2007).

Considerando los aportes de De Alba, A. desde una mirada cultural y social, define el currículum como:

“síntesis de elementos culturales – conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos - que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (1995: 59).

Realizando una síntesis de los autores señalados podemos considerar que en esta línea de pensamiento existe una mirada del campo curricular en donde se legitimen determinados conocimientos, los que se visualizan a la currícula como expresión de una imposición cultural de la cultura hegemónica de la clase políticamente dominante. Es central en esta discusión, realizar una mirada desde lo social, lo político-ideológico y la cultura. Existe una tensión entre dos polos: el saber-conocimiento, lo cual atribuye un componente epistémico, siguiendo los planteos de Chevallard (1991) y otro político-ideológico.

### **2.1.4 – La cuestión del contenido**

A pesar de las concepciones antes descritas, que categorizan las teorías curriculares de acuerdo al énfasis en la teoría o la práctica, así como de la supremacía de lo social o cultural y sus vinculaciones con lo político, existen otras categorizaciones que nos permiten agrupar al cuerpo de teorías curriculares de acuerdo a la mirada que realicen de los contenidos.

Si consideramos la perspectiva que conceptualiza el currículum como expresión estructurante de disciplinas Frigerio, G (1991), sus propósitos explícitos son la *adquisición de saberes* y el desarrollo de un pensamiento reflexivo. En este caso el currículum se identifica con una estructura organizada de conocimientos.

Desde otra óptica, Hilda Taba entiende que la teoría curricular debe hacerse cargo de los marcos que sustentan la planificación del currículum, en particular de la *selección y organización de los contenidos, la elección de las experiencias significativas para el aprendizaje* y la definición de las condiciones que lo hacen posible. Esta corriente agrupa aquellos teóricos que consideran el currículum como plan de instrucción.

La perspectiva tecnológica, enfatiza un esquema racional en el que una serie de unidades de contenido se estructuran como resultados deseables de la instrucción (u objetivos formulados en términos de conducta observable). Prioriza los criterios de eficiencia y eficacia. Esta postura considera el currículum como sistema tecnológico de producción.

Por el contrario, Stenhouse (1987) sostiene que el currículum es una especificación para comunicar las características y principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que ésta se encuentra abierta al escrutinio crítico y se muestra susceptible de traslación a la práctica.

Desde esta perspectiva, el énfasis del análisis curricular se centra en principios para seleccionar el contenido, sus secuencias y las intenciones del currículum.

Otra visión es aquella de Gimeno (1988), quien concibe como solución de problemas de la vida, colaborando en la formación de ciudadanos para una sociedad democrática. El currículum puede ser centrado en asignaturas o áreas, núcleos superadores de las disciplinas, centrados en temas, problemas, periodos históricos, colectivos humanos, ideas. Se trataría de cursos en los que el alumnado necesita manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, de diferentes disciplinas para solucionar cuestiones. A pesar que existieron y aún existen en nuestro país experiencias en ésta dirección, no ha podido lograrse una extensión a todos los centros educativos, tanto en enseñanza primaria como secundaria.

La defensa de un currículum globalizado e interdisciplinar se convierte en señas de identidad de una ideología para Jurjo Torres (1998), ya que lograr una integración de campos de conocimiento y experiencias permiten reflexionar y criticar la realidad.

Constatada la diversidad, debe señalarse que en las distintas tendencias teóricas un elemento parece constante, aun cuando existen acercamientos diferentes: *la cuestión del contenido*; parece diluirse la importancia de determinar el “qué” cuando las miradas se centran en “temas de la vida”, “núcleos problematizantes”, y “principios esenciales”. Sin embargo, Frigerio explicita la necesidad de exponer saberes y desarrollo del pensamiento reflexivo.

## 2.2 – La relación currículum y sociedad

Nos encontramos en una sociedad signada por cambios acelerados. El impacto de esta nueva revolución digital conquista cada vez más espacios de la vida humana. El procesamiento de la información se está convirtiendo en el factor determinante de la economía y del conjunto de áreas de nuestra vida social. El capital cultura de las familias determina y está determinando la capacidad de procesar mejor la información recibida. La reciente importancia del diseño tecnológico (información añadida al producto) radica en que es capital cultural y está por encima del económico, en la determinación del mayor o menor éxito escolar. Es por ello que, la distancia entre la información y su procesamiento es una brecha que debe ser considerada en “tiempos digitales”. En toras palabras, el individuo para desenvolverse en las distintas áreas que demanda la sociedad deberá ser aprendido no solo a usar la tecnología, sino a manejar conocimientos – información procesada- que le proveerán de criticidad suficientes para discernir entre las informaciones cuál es la que permitirá acceder e incrementar su capital cultural, o que redundará en trayectorias escolares satisfactorias.

Este panorama implica que los elementos curriculares son mucho más decisivos. Cada vez más el desenvolvimiento en las diferentes áreas de la vida social depende de las características de la propia cultura, de los conocimientos y destrezas que se posean. Aunque la revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la humanidad, el modelo social que la está hegemonizando, provoca una agudización de las viejas desigualdades y genera otras nuevas. Así Goodson (2006: 12) especifica que: “la inercia contextual de un currículum prescriptivo, basado en contenidos, no resistirá las rápidas transformaciones del nuevo orden del mundo globalizado”, y esto implica desde su perspectiva prepararlo para la vida de incertidumbres y múltiples perspectivas, lo cual requiere un sujeto capaz de decidir y pensarse como parte de la comunidad.

Desde la óptica de Andrés Peregalli (2006) “no podemos entender la educación exclusivamente en términos de escolarización, hablamos de complejidades socioeducativos que requieren propuestas complejas, articuladas, flexibles, creativas. No hablamos de una educación de segunda o “pobre para los pobres” sino de propuestas fuertemente centradas en el saber”.

Del mismo modo, Monserrat Casas Vilalta (2003) describe la importancia de la institución escolar como espacio de formación de ciudadanía, capaz de mantener y perpetuar una sociedad cada vez más democrática, justa, solidaria y equitativa, donde la tríada docente, didáctica y contenidos sean pilares de permanente discusión para permitir a las generaciones futuras “vivir y convivir en un mundo diverso y plural” (2003: 1). La formación del ciudadano para la autora debe estar vinculada a cinco ámbitos ineluctables: económico, laboral, social,

tecnológico y político. La transformación tecnológica innova y renueva los modos de producción, a su vez cambian las relaciones laborales que requieren una mejor y mayor disposición para el trabajo en equipo. Desde lo social, la desigualdad entre los países, política y económica, genera desigualdades en sus sociedades que se traduce en desencuentros e incomprensiones culturales.

Considerando los planteos de la autora Casas Vilalta:

“El que no tenga acceso a las nuevas tecnologías puede ser el nuevo analfabeto del siglo XXI. Los analfabetos en nuevas tecnologías serán los excluidos de la sociedad futura. Se debe entender por analfabeto el ciudadano que no sea capaz de acceder a la información, pero también aquel que no sepa seleccionarla, que no la comprenda o que no sepa interpretarla críticamente. Aquí se encuentra otro reto para la escuela” (2003: 4).

Asimismo, formar en ciudadanía impone y supone enseñar en la comprensión esta visión de Vilalta es tomada de Morin (1999), que en su libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” expresa la idea de comprensión como desafío para educación del futuro:

“La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y reaprender de manera permanente” (2002: 101).

Las culturas deben aprender entre sí unas de otras porque no hay ninguna relación de subordinación, sino que hay un entramado complementario que permite la comprensión como forma de aprender en la condición humana. Una comprensión dada en un estado de equilibrio de respeto, de adhesión ética del otro.

### **2.3- La relación currículum-cultura**

#### **- Cultura escolar: las culturas en la escuela**

El concepto de cultura es polisémico y ha presentado una serie de problemáticas teóricas (Grimson, A. 2010) tales como la clasificación de los grupos humanos en unidades, sin pensar que éstos tienen diferencias hacia su interior. Estas consideraciones permitirían comprender que es la diferencia la que no hace iguales. Es en este aspecto, que encontramos un acuerdo con los planteos realizados por Bordoli (2006) y Grimson. Si bien existe acuerdo que los seres humanos somos seres culturales que compartimos ciertas características propias de la comunidad histórico-social de la que formamos parte, el autor nos alerta que “la diversidad no debe comprenderse como un mapa esencializado y trascendente de diferencias,

sino como un proceso abierto y dinámico, un proceso relacional vinculado con relaciones de poder” (Grimson: 8).

La escuela se ve atravesada por la diversidad cultural, sólo que aún prevalece el discurso homogeneizador de la cultura académica, etnocentrista. Esto no permite poner en primer plano la diversidad.

La cultura escolar se constituye en una herramienta teórica” para analizar las relaciones entre escuela y cultura, nos permite reflexionar sobre las culturas de los sujetos educacionales: alumnos, docentes, supervisores, administrativos. Sin embargo, la cultura escolar también se ve atravesada, siguiendo a Pinkasz (2010) por lineamientos macropolíticos que marcan rutas dentro del sistema educativo, éstos quedan imbricados con lo que el autor denomina cultura académica, que también tiene sus propios lineamientos que impactan en los haceres cotidianos de los docentes. De esta manera, se ponen en juego tres culturas en lo escolar: la cultura político social institucional, la cultura académica y la empírico práctica de los enseñantes.

En la cultura escolar se configuran discursos y prácticas que provienen, como vimos, de actores diferentes. Si pensamos específicamente en la práctica de la lectura y la escritura como saber prioritario que debe realizar la institución escuela, entendemos que reflexionar sobre ellas nos exige examinar que existen cambios y permanencias (Goncalvez Vidal, 2008). Es por ello que podemos pensar la cultura escolar como “cultura híbrida” tomando palabras de García Canclini (2003), como una mezcla de lo hegemónico con lo no hegemónico.

Pensar en la cultura escolar es atender a los cambios que acontecen en ella, producto de la diversidad cultural. Siendo la cultura popular parte de la cultura escolar, se renuncia a pensarla como constitutiva. Es éste aspecto el que ha sido planteado por Gramsci y más cerca en el tiempo por Beatriz Sarlo (1994) citada por Gamarnik (2010). La autora tomando ideas de Sarlo expone que, en la actualidad, la “pobreza material y simbólica” profundiza la selección y exclusión del sistema escolar y del mercado laboral. Así nos aclara que “una educación democrática depende entonces de los lazos que se establezcan entre la cultura escolar y la cultura popular” (2010).

Desde Brito, Cano, Finocchio y Gaspar (2010) es parte de la identidad docente la forma de encarar los problemas, cómo solucionarlos en el ámbito de la lectura y escritura. Estas prácticas son parte de la cultura escolar, transitan en el adentro de la institución escuela.

Por otra parte, siguiendo los planteos de Hébrard (2006: 15), es la cultura escolar la que permite al individuo acceder a otras culturas. Esta debe permitir resolver (...) la incompreensión del otro, es decir de aquel que no es como yo”. Concebir la enseñanza de la

comprensión (Morin, 1999) nos muestra la potencialidad de considerar a cada actor social parte de la institución escuela como un actor plural, con prácticas culturales. Somos sujetos sociales que vivimos con experiencias culturales diversas, e incluso contradictorias. Siguiendo las ideas de Brito, Cano, Finocchio y Gaspar:

“Leer y escribir son prácticas en transformación, resignificadas a la luz de los cambios culturales. Enseñar a leer y escribir supone no solo admirar las artes del mundo de lo escrito sino particularmente, saber hurgar los modos para que nuestros alumnos ingresen allí. Esto significa probar de diversas maneras, insistir con recurrentes intentos, desafiar el aparente rechazo, provocar el interés del otro con nuestro propio interés” (2010:18).

La lectura y la escritura como prácticas de enseñanza requieren una revisión permanente, con nuevas investigaciones, que desafíen el campo de la didáctica. Son prácticas de aprendizaje no solo de nuestros alumnos sino de los propios docentes.

#### **2.4- La lectura en la sociedad de la complejidad**

Una sociedad democrática requiere para profundizarse como tal, entre otros aspectos, la distribución equitativa de los bienes culturales, ello implica la posibilidad de leer, para poder elegir, decidir y participar. Desde esta perspectiva “preocupa sobre todo enfatizar la relevancia de la lectura como práctica de simbolización y de acción sobre el mundo, que tiene una potencialidad emancipadora fundamental para los sujetos” (Braslavsky, 2004: 10).

Siguiendo los planteos de Ferreiro y Gómez (1990), leer es extraer información de la lengua escrita para construir significado; es en ese acto que se ponen en juego eventos mentales, pero la construcción de *significado* y el *sentido* que tiene para el lector dependerá del contexto social y cultural del cual forma parte.

La lectura como práctica ha variado a lo largo de la historia, de la geografía y cumple funciones diferentes en la propia cotidianeidad. El ser humano ha creado distintos medios tecnológicos para difundir la escritura y por consiguiente leer. Estos han sido muy potentes en cada circunstancia histórica, en cada comunidad humana, la que los ha adoptado y adaptado.

La tecnología transforma al sujeto y éste se ve transformado por ella: su mente, su cultura, sus modos de relacionamiento, sus creaciones individuales o colectivas, en otras palabras, su lenguaje. La escritura y la lectura, herramientas tecnológicas creadas por el hombre lo modifican en su subjetividad, en la creación de signos y símbolos.

En la lectura, se reconstruye el significado que el escritor asignó al texto al escribirlo, pero no de la misma manera, ya que en el lector existen significados construidos socialmente,

que comparte con la sociedad en la que vive: percepciones, representaciones, valores, normas, formas de explicar la realidad. Ese texto reconstruido en la mente del lector, se convierte, en el vehículo de comprensión de otras culturas, también presentes en la sociedad en que vive.

**I- Desde una concepción como habilidad a una visión como interacción, transacción y proceso socio-cultural**

La lectura no es una cuestión de técnicas visomotoras a ensayar, como lo creían los psicólogos experimentales o los clérigos del Medioevo. Tampoco se puede fragmentar en unidades medibles como lo pretendía la mirada cartesiana del conocimiento.

El concepto de lectura se ha ido modificando sensiblemente en los últimos cincuenta años, hasta la década de los sesenta y setenta se lo concibió como habilidad. La preocupación central estaba en resolver problemas de aprendizaje antes que explicar el complejo proceso de lectura, por consiguiente, era posible dividir el acto de leer en etapas: reconocimiento de letras, palabras, comprensión, reacción emocional ante lo leído y asimilación como última etapa. Así Lorenzo, E (1997:27) establece con claridad meridiana cuáles eran las características de ésta visión: 1) lectura como proceso divisible; 2) la comprensión es una de las partes; 3) el sentido e la lectura está en el texto; 4) el lector es ajeno al texto y podemos agregar aún, que esa comprensión se lograba con independencia del acervo socio-lingüístico-cultural del lector.

Cuando los profesionales de la docencia hablamos de carencias en habilidad lectora no hacemos más que confirmar y afianzar una concepción que tiene como sustento conceptual la idea de que leer es una operación que transforma los signos escritos en lengua hablada y que el habla exterior permite la comprensión. Sin embargo, desde 1906, Javal citado por Ferreiro y Gómez (1990:48) demostró que no es así, pues el ojo no se desplaza de forma continua linealmente, el ojo se queda fijo de tres a cuatro veces durante un tiempo de treinta centésimas de segundo y se desplaza entre una fijación y la otra muy rápidamente (entre dos y tres centésimas de segundo). Mientras se desplaza el ojo no ve nada. Lo importante para el docente es, si hay dos letras como doce, el ojo emplea sensiblemente el mismo tiempo en captarlas. La fijación no es divisible en una yuxtaposición de pequeñas fijaciones breves. En el transcurso de la fijación el ojo no percibe una yuxtaposición sino un conjunto. Esta idea ya fue estudiada por los gestaltistas, permitiendo clarificar la percepción humana.

Cuando como docentes debemos decidir sobre la lectura interior o la sonorizada, deberíamos atender a los conceptos que las autoras antes mencionadas confirman:

“La velocidad con la que avanza el ojo sobre el texto, excluye toda posibilidad de producción de una pronunciación (...). El habla no puede seguir ese ritmo, por otra parte, la audición de un texto, puede realizarse siempre que no exceda poco más de diez mil palabras por hora. El habla

interior, puede ir de dos a tres veces más deprisa, por ello la lectura no puede ser una transcodificación” (1990:49).

Siguiendo a las autoras, la lectura trabaja sobre un simbolismo directo, es la captación inmediata de un significado en lo escrito. Es decir que el lector comprende el texto escrito manejando directamente la información que capta durante cada fijación.

Si pronunciamos la palabra no es porque la reconstituamos a partir de sus elementos, es porque la hemos reconocido. El habla interior, viene después del reconocimiento, lo materializa pero no lo provoca. El resultado de una transcodificación fonética no es un proceso de lectura, sino una consecuencia de la lectura. Frank Smith plantea que:

“Los investigadores han comprobado que para determinar la naturaleza precisa de la lectura, han de considerar no tan solo lo que sucede con los ojos sino también con la memoria y la atención, o fenómenos como la ansiedad y el afán de correr riesgos, la naturaleza y funciones del lenguaje, la comprensión del discurso hablado, las relaciones interpersonales, las diferencias socioculturales (...)” (1990:18).

Son muchas las variables que explican el acto lector, de acuerdo con Smith: recorrido visual, memoria, atención, estados de ánimo, la comprensión oral, las relaciones con el otro, la sociedad y la cultura en la que se vive. Por ello explicar este complejo proceso, comprenderlo, idear las propuestas didácticas para cada sujeto ha sido y sigue siendo un desafío para los docentes.

## **II – La polémica del descifrado como lectura**

La mala interpretación de descifrado se ha constituido en un obstáculo para la comprensión del aspecto ideovisual de la lectura. El desciframiento es ese proceso hacia el cual tienen su punto de encuentro la casi totalidad de la enseñanza de la lectura y que tiene como objetivo dotar al niño de la posibilidad de oralizar cualquier serie de signos escritos a través del conocimiento del sistema de correspondencia grafemas-fonemas. Para Yuill y Oakhill (1991) citados por Braslavsky (2004:123) este desciframiento se confunde con la lectura. Para Chall (1990) citada por la misma autora, el desciframiento no es la lectura pero es la base y el recurso de la lectura. Sin embargo, ésta concepción obtura la concepción de lectura como comprensión. Hay que tener en cuenta que, el objetivo no es nombrar una palabra o reconocerla sino comprenderla, actos completamente diferentes.

El desciframiento es un mecanismo difícil de utilizar si la palabra no ha sido leída antes, limita el interés al aprendizaje de la lectura. Pero el elemento a considerar en el campo de la enseñanza es su aplicación. El desciframiento no es la solución para que el niño logre leer,

quien dice leer dice aparición de una comprensión y captación de un sentido, el desciframiento es inútil si recae en palabras que no son conocidas y comprendidas oralmente.

Braslavsky (2004) cita a Vygotsky quien reconocía la complejidad del proceso lector y que no podía concebirse como un simple mecanismo sensorial y motor. “La comprensión no se reduce a la reproducción figurativa del objeto y ni siquiera a la del nombre que corresponde a una palabra fónica; consiste más bien en el manejo del propio signo, en referirlo al significado” (2004:130).

Por otra parte, hay autores como Isabel Solé (1992) que en su libro Estrategias de lectura, asume que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y aprender distintas estrategias, que conducen a la comprensión. Coinciden en que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y control de esa comprensión.

El enfoque sociocultural, al cual adhiere Cassany (2006), sostiene que el reservorio de experiencias lingüísticas es parte de la historia personal, social y cultural del lector. La experiencia pasada, el lenguaje, la interacción textual, la situación presente y los intereses del lector, se ponen en juego para generar las expectativas con las cuales se enfrenta todo individuo en el acto de leer.

### **III - ¿Qué son las estrategias lectoras?**

La comprensión de la lectura no reclama ni el habla interior, ni la oralización, ni su instrumento (el desciframiento). Existen dos procesos indisolubles pero identificables en el acto lector:

- 1- La identificación: el lector tiene en su memoria miles de palabras escritas, lo cual le permite asociar instantáneamente un significado a una forma o a un conjunto de formas escritas.
- 2- La anticipación: el contexto, la búsqueda propiamente dicha del lector, conducen a anticipar la palabra escrita, o el grupo de palabras que vendrá a continuación de manera que leer es verificar la exactitud de una anticipación. La identificación no se lleva a cabo entre los varios miles de palabras disponibles, sino entre las palabras posibles. Cada lector puede rectificar gracias a la anticipación. Estas dos operaciones indisolubles de la lectura no se refieren solo a las palabras sino también a las relaciones y correspondencias entre las palabras. Extraemos un significado a partir de una organización, no de una sucesión de palabras.

Lo escrito y lo oral son dos vertientes de una misma lengua. Señalar su especificidad, contribuye a entender mejor el acto lector con su respectiva especificidad, sin dejar de lado,

las aportaciones de lo oral y lo escrito, en la evolución lingüística del sujeto. Este desarrollo paralelo debe ser el principal centro de atención del maestro, reconsiderando la idea de que el aprendizaje de un sistema, depende inevitablemente de otro.

Hablar de anticipación, supone mencionar las teorías que sustentan este proceso: la teoría de la información y la teoría de la percepción

La percepción no es una recepción pasiva sino una creación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas. La anticipación pone en marcha la intuición, un sistema que se baja en las frecuencias y las posibilidades de aparición de las palabras, de las categorías, de las estructuras, las cuales no son las mismas en lo escrito que en lo oral.

Cada individuo desde pequeño ha estado leyendo y manteniendo en su memoria palabras porque las comprende oralmente, por ello es posible memorizarlas y es más fácil leerlas, puesto que se trata solamente de verificarlas. En este sentido Ferreiro y Gómez aclaran: la lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras, que casi no podemos prever y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos prever pero que informan menos" (1990:60).

La estrategia según Valls (1990) citado por Ferreiro (1990), es un procedimiento que permite regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Desde este marco, "si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos" Solé, 1992:59).

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores las desarrollan para tratar con el texto y construir significado o comprenderlo. "se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura" Goodman, 1990. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura.

Los lectores desarrollan estrategias de muestreo (Goodman, 1990). El texto provee índices redundantes, el lector debe seleccionar de éstos índices solamente los que son más útiles. Si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría recargado con información innecesaria, esto es posible a causa de las estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla por las características del texto y el significado.

El reconocimiento consiste entonces, en una captación de indicios, tanto más breve cuanto más precisa haya sido la anticipación y cuanto más conocidas sean las propias formas escritas.

La captación de indicios se efectúa ya sea sobre palabras conocidas por escrito como oralmente. La anticipación delimita un campo de posibilidades que de contexto en contexto se hacen más precisos para dar un significado de forma escrita.

La inferencia es la estrategia por la cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen.

Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto siguiendo las ideas de Goodman (1976). También infieren cosas que se harán explícitas más adelante. Hacemos predicciones que no son ciertas o descubrimos inferencias sin fundamento. Vemos que el término predicción está usado como símil de inferir, como lo que se encontrará o no más adelante en un texto. Por eso, el lector tiene estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones. Este proceso de autocontrol muestra preocupación por la comprensión pero también es utilizado para modificar sus estrategias.

Los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su propia lectura. Tener estrategias de autocorrección es fundamental para reconsiderar la información que tienen u obtener más información cuando no pueden confirmar sus expectativas. A veces esto implica un repensar y volver con una hipótesis alternativa.

### **3- Abordaje metodológico**

El presente proyecto se enmarca en el paradigma cualitativo, se optó por este abordaje ya que tiene como eje central el considerar la realidad como una construcción creativa de lo social. Des del análisis documental, se procura mostrar el interés en comprender (verstehen) los distintos discursos que se suceden, en los Programas de 1979 y 2008.

La investigación cualitativa orientada fundamentalmente al proceso, no a los resultados, de carácter exploratorio y naturalmente no lineal, es reconocida a nivel académico como potente generadora de teoría (Glaser y Strauss: 1980). Cabe precisar que la inducción aparece como el tipo de razonamiento predominante a nivel metodológico. Se busca el estudio detallado de los fenómenos y la comprensión de cada aspecto en profundidad, el sistema de categorías armado a partir del material empírico es solo abarcativo de un universo limitado.

Los documentos oficiales – Programas 1979 y 2008 de Escuelas Urbanas para la Educación Primaria – serán centrales para el análisis de éstos, se trabajarán específicamente las concepciones acerca de la lectura, allí explicitados, y se considerarán las implicaciones que las mismas tienen en el campo de lo didáctico. Para ello, se procederá a la transcripción de

algunas secciones que posteriormente serán fruto de análisis a la luz del marco teórico referido. La sistematización que se produce a través del análisis documental supone la producción de conocimientos (Sagastizabal y Perlo, 2002).

### **3.1 – El análisis documental**

#### **3.1.1 – Aspectos generales**

Existen marcadas diferencias en las propuestas programáticas de 1979 y 2008 signadas por la distancia histórica, pero al mismo tiempo son expresión propia del momento histórico-político en el cual se generaron, ello es determinante en el análisis a desarrollar en el área que indagaremos: la lectura.

En las décadas de los años 60/70 se generó un quiebre paradigmático en todas las áreas del conocimiento; de una visión cartesiana del conocer, de concebir lo que es científico, pasamos a admitir la multidimensionalidad de los fenómenos a investigar. De una visión de realidad fragmentada y medible en unidades previsibles y controlables, pasamos a una mirada holística para comprender a e interpretarla.

Así, las investigaciones de Ferreiro en los primeros años de los 70, no fueron estudiadas en nuestro país hasta la reapertura democrática del año 85. Este ejemplo es significativo, porque si bien la concepción de lectura como habilidad y de escritura como expresión de lo visomotor, era propia de los siglos anteriores al siglo XX y hasta mediados de él, en nuestro país se prolongó hasta finales de los años 80.

La mencionada investigación de escritura realizada por Ferreiro y Teberosky, así como las realizadas por Vygotsky en las primeras décadas del siglo XX, fueron vitales, el conocimiento generado fue escamoteado, producto de la supremacía de decisiones político-ideológicas. Estas fueron y son determinantes en una elaboración curricular e impactan en las concepciones del aprender, del enseñar, así como en las prácticas áulicas. La investigación de las autoras, significó un verdadero cambio paradigmático en la concepción del conocimiento de la escritura y permitió entender cómo la mente infantil procesa la información que su medio le proporciona, quebrando con la idea de que ésta se asemeja a un recipiente vacío que se puede llenar.

Por otra parte, Miguel Soler expresa:

“Es éste programa (de 1979) parte y manifestación de una profunda ruptura en la vida y en la educación del país. En condiciones normales el ajuste hubiera estado justificado pues el programa anterior era de décadas atrás y ya no respondía a los requerimientos culturales y sociales de la época. Pero este diseño irrumpe en un escenario de quiebre democrático,

ocupación militar, terror, tortura, represión, asfixia cultural, empobrecimiento económico, desempleo y exilio” (1984:30).

Considerando las propias palabras del autor antes mencionado, protagonista de los acontecimientos que analiza desde el exilio, clarifica la situación coyuntural en que se sucedieron los hechos:

“Con la crisis económica local y mundial, la burguesía agrario industrial ya no puede sostenerse ni seguir sosteniéndole el nivel de vida de la población. Tanto en los interior como en lo exterior se van instaurando los principios de una economía que se distancia progresivamente de los intereses del país para caer en un neoliberalismo que solo conviene a quienes están relacionados con el capitalismo externo. Resultan así sacrificados los sectores populares, pero también una parte del modelo de una sociedad que estaba dejando de existir. El costo político final de este viraje consiste en la cancelación del funcionamiento de las instituciones democráticas y en una entrega del poder a los militares, con la complicidad de una nueva oligarquía especuladora que se subordina al imperialismo” (1984:30).

Un bloque hegemónico a escala mundial se extendía a lo largo y ancho de América Latina, un modelo económico basado en la acumulación y especulación financiera. La imposición económica, político-ideológica exige para instalarse la conjugación de gobiernos cívico-militares y posteriormente dictatoriales.

### **El diseño de 1979**

El texto no tiene en su diseño ningún autor que lo identifique. En su tapa muestra una foto aérea de la plaza Independencia, niños en filas alrededor del mausoleo de Artigas, símbolo emblemático de la orientalidad. Son tiempos en que las decisiones en materia de educación corresponden a quienes tienen las armas, es por eso que, sin nombres y sin autores de elaboración, deja el vacío de quienes no estuvieron, los docentes, a los quedó el sometimiento o el alejamiento de la escuela.

Al respecto sostiene Soler:

“Justamente las propuestas programáticas en educación primaria como en la medida se impusieron cuando los servicios educativos técnicos habían sido desmantelados, cuando los mejores educadores fueron víctimas de la represión, cuando el terror que imperó en toda la vida nacional hizo también entrada en la escuela” (1984:67).

En las consideraciones generales el documento establece: “se trabajó intensamente en el marco del AÑO INTERNACIONAL DEL NIÑO, que compromete a todos los educadores del país” (1979:5).

En la propuesta de la dictadura un nuevo ciudadano debe consolidarse, una nueva concepción de Patria, de Seguridad Nacional, a través del respeto a los símbolos patrios, como expresión de asegurar el discurso. La idea fuerza o el principio rector era formar para la orientalidad:

“La Orientalidad, con sus caracteres propios, definidos, singularmente heroicos, será vitalizada en cada uno de los alumnos con el conocimiento de los hechos que la muestran, los principios que la rigen y los valores que la sostienen” (1979:17).

En su organización se explicitan los objetivos operativos, que se requieren para el logro de este ciudadano, cronometrado lo que debía ser enseñado y por consiguiente aprendido.

La concepción de aprendizaje que se sustenta pertenece al enfoque de la psicología conductista. Todos los alumnos aprenden a un mismo ritmo, para lo que se adjudica un número de clases. Es propio de la mirada tecnicista-racionalista del currículum. Se especifica qué contenidos, qué recursos, cuándo y qué evaluar, cuáles son los contenidos a evaluar y cuántas clases debe insumir. Existía un control explícito del enseñar. El currículum expresaba dos elementos claves: el qué enseñar y el cómo hacerlo; el docente se convertía en mero ejecutor.

La propia organización del documento nos permite visualizar estos aspectos mencionados:

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS	SUGERENCIAS DIDÁCTICAS	EVALUACIÓN	Nº PROBABLE DE CLASES
Capacidad Lectora:  Demostrar destreza y habilidad en la coordinación visual y verbal de los elementos de la lecto-escritura	Las letras	Analizar – sintetizar: * Visualizar * Emitir * Reconocer fonemas * Asociar fonemas-grafemas	Realizar ejercicios de discriminación visual, auditiva y de vocalización, previo al desarrollo de estas actividades: Tener en cuenta secuencia:  a-l-o—s-e-i-n-y (enlace)- u-t-v-p-j-d-n-ll-f-b-ñ	*	182

(Extracto del documento Programa para Escuelas Urbanas 1979:56)

Esta visión tecnicista es una mirada simplificada del currículum que nunca podrá explicar la realidad de los fenómenos curriculares y difícilmente contribuya a cambiarlos, porque ignora que el valor real del currículum depende de los contextos en los que se desarrolla y cobra

significado. Estos contextos son: a – el contexto del aula; b – el contexto personal y social modelado por las experiencias que cada uno tiene y aporta a la vida escolar, reflejadas en aptitudes, intereses, etc; c – el contexto histórico, creado por las formas pasadas de llevar a cabo la experiencia educativa, que han dado lugar a tradiciones introyectadas en forma de creencias; d – contexto político, en la medida en que las relaciones reflejan patrones de autoridad y poder, expresión de relaciones del mismo tipo en las sociedad. En todos estos contextos aparecen arraigadas concepciones ideológicas, sociales y educativas que influyen en la configuración que finalmente toma el currículum en la práctica.

### **El diseño de 2008**

Nace en una coyuntura democrática, producto de un momento histórico de giro ideológico-político. La izquierda accede al gobierno después que los partidos tradicionales compartieran el poder por más de siglo y medio.

En el ámbito educativo, una vez recuperada la democracia en el año 1985, se retoma una propuesta programática del año 1957 con modificaciones que entran en vigencia en el año 1986. Más de veinte años pasaron para realizar una nueva modificación, la que se produce en el año 2008, producto del viraje ideológico que se instalaba por primera vez en el país.

El diseño programático de este período, muestra en su tapa una frase de Varela y otra de Julio Castro (muerto en dictadura, e identifica en sus primeras hojas a toda la jerarquía política de la educación. Su presidente, Edith Moraes, realiza una introducción. Al final, se identifican a cada uno de los docentes que intervinieron en su estructuración y elección de contenidos a enseñar, separados en áreas de conocimiento. También se nombran los consultantes, especialistas en distintas áreas y la pertenencia al subsistema en que aún actúan.

En el programa 2008, los principios rectores están basados en la conformación de un ciudadano crítico, partícipe de su tiempo y de los derechos humanos:

“Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a la infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía. Esta nueva ciudadanía requiere que la educación sea responsabilidad de todos como situación social multideterminada, que ya no puede resolver los desafíos desde una única perspectiva dialéctica, derechos y deberes” (2008:19).

Es en esta cita donde el currículum deja explícita la idea de la función de la institución educativa como espacio de formación de ciudadanía. Siguiendo los planteos de Casas Vilalta (2003), permite la consolidación de una sociedad cada vez más democrática, justa, solidaria, en la que la discusión de qué enseñar sea permanente, dando lugar a que las próximas generaciones visualicen un universo plural, diverso y dinámico.

El currículum de Educación Inicial y Primaria (2008) está regulado, con cierta flexibilidad, se pueden leer en forma horizontal los contenidos de cada grado, asegurando al docente una continuidad conceptual, sin fragmentaciones. El docente puede encontrar los contenidos del grado anterior o posterior, teniendo como punto de partida los niveles de conceptualización de sus alumnos. Se espera que sea quien decida desde su profesionalidad, los contenidos que enseñará de acuerdo a las circunstancias sociales y culturales de su población. Es en este aspecto, que el documento se acerca a los planteos de Stenhouse, el que apuesta a la profesionalidad del docente para la toma de decisiones curriculares. Sin embargo, esa flexibilidad queda anulada, en la práctica, cuando los contenidos secuenciados son idénticos, con tareas idénticas, en un ritmo idéntico, a un mismo tiempo. Es en este sentido, que prevalece la concepción de la modernidad, en la que los currícula universales tenían como objetivo de que todos aprendieran lo mismo, en una búsqueda de homogeneizar lo diferente, aspecto coincidente en ambas propuestas programáticas.

Hoy asistimos a los que se denomina “adaptaciones curriculares”, lo cual supone aproximar los contenidos a los alumnos de acuerdo a las capacidades, a su contexto de pertenencia: urbano, rural, de pobreza extrema, de pertenencia a clases muy favorecidas. Contextualizar el currículum es situarlo en el espacio, y considerar a los sujetos aprendientes a quienes está destinado, en su individualidad, (...)significante currículos contextualizados hace signo con el significado desigualdad, en tanto ha roto el contrato social que anudaba a todos los sujetos en un mismo proyecto utópico de igualdad (...)” (Bordoli, 2006:12).Esta consideración no es menor. Es en tiempos democráticos, en que comienza a reconocerse la exclusión, lo diferente, y cómo la institución escuela está atravesada por la diversidad cultural.

Por otra parte, los programas conciben una escuela graduada. Es el modelo universal de organización que tiene más de un siglo estructurándose de acuerdo al desarrollo etario, ordenado y normalizado, (hacer gobernable al sujeto) para mejorar el trabajo pedagógico, generando niveles de excelencia esperados como normales. Se construye una línea de progreso lineal. Seguir los hitos de ese eje de *edad*, de *conocimiento* exigible y de *desarrollo* define la normalidad. Esta graduación perpetúa la desigualdad, siendo el mecanismo de reforzamiento de la exclusión, esto es así desde que fue obligatoria la escolaridad básica. Al efectivizarse la obligatoriedad, aparece la idea de *fracaso escolar*, ello implica estar excluido por una vía de carácter más técnico: la del “etiquetado”, la norma que define lo que es y no es aceptable. La escuela legitima las diferencias transformándolas en una escalera de logros escolares.

En síntesis, en ambos casos habían transcurrido casi veinte años para establecer un nuevo programa y en ambos casos, los aspectos políticos e ideológicos entraron en juego para conjugar nuevos intereses que hacen a una nueva mirada de lo social y de lo cultural. En las

dos propuestas curriculares se hace evidente la conformación de un nuevo ciudadano. Ello nos permite evidenciar como el campo curricular se constituye en un espacio de tensión conformado por una propuesta político-educativa, impulsada o resistida por sectores sociales y actores políticos, oponiéndose o inspirando la dominación hegemónica.

### **3.1.2- La fundamentación en el área de la Lengua**

#### **Programa 1979**

La fundamentación se expone por asignaturas, Idioma Español, Historia, Geografía, etc. Es el ámbito del Idioma Español el que nos interesa examinar, el documento hace explícito apartados: cultivo de la expresión por el lenguaje, expresión oral, capacidad lectora, expresión escrita, escritura y ortografía y por último, conocimiento gramatical. El remarcado de asignatura es nuestro para evidenciar una propuesta curricular fragmentada.

Siguiendo la indagación de la temática que nos convoca, el apartado Capacidad Lectora enuncia:

“Es fundamental el aprestamiento en la clase de jardinera en los aspectos glósico, audio, gnósico y viso motriz, para asegurar en el futuro un exitoso aprendizaje de la lectoescritura y la práctica de nociones del esquema corporal, nociones témporo-espaciales, de distancia, direccionalidad, tamaño y función simbólica” (1979:9).

La mirada de la lectura como capacidad viso-motora es explícita, ejercitar el ojo de izquierda a derecha, siguiendo una línea, en una postura y distancia adecuada aseguraba el éxito de leer. La lectura y la escritura eran aspectos de un mismo y único camino, por ello la denominación lectoescritura”. El sentido de la lectura están el texto y el lector es ajeno a él; para el encuentro hay que prepararse corporalmente.

Un señalamiento interesante para la enseñanza de la lectura: “el método oficial es el analítico sintético, aunque se puede utilizar en circunstancias oportunas el global, adoptando una posición ecléctica, sin descuidar el orden de dificultad de los grafemas, indicando en las sugerencias del programa” (1979:9).

#### **Los contenidos**

##### **Programa del 79**

Se entendió necesario exponer al lector más allá de los contenidos, los objetivos, las sugerencias didácticas y las actividades de los alumnos, debido a que permite profundizar la concepción de lectura sustentada en el diseño. En la realización del siguiente cuadro, se intentó seguir la forma vertical de lectura que predomina en el documento. Los contenidos de

cada grado se resaltaron intencionalmente para visualizar la concepción explícita de lectura y la teoría del lenguaje que la respalda.

Grado	Objetivo	Contenido	Actividades	Sugerencias	Eval.	N° de clases
1ero	Capacidad lectora  Destreza y habilidad en la coordinación visual y verbal.	<b>Las letras: cursiva e imprenta</b>	Analizar-sintetizar:  Visualizar.  Emitir  Reconocer fonemas.  Asociar fonema-grafema.	(...) estudio metódico de cada letra (...)	*	182
2do	Capacidad lectora.  Desarrollar automatismos (...) para la lectura corriente	<b>Lectura corriente</b>  <b>Completar en forma sistemática el estudio de fonemas.</b>  <b>Narración de lo visto o leído como paso previo a la memorización.</b>  <b>Comprensión lectora.</b>  <b>Retención.</b>  <b>Ordenación.</b>  <b>Interpretación.</b>  <b>Lectura de cuentos, fábulas y poemas.</b>	Leer libros.	Crear hábitos de lectura en silencio y a viva voz, individual y conjunta.	*	132
3ero	Capacidad lectora.  Demostrar dominio de la lectura corriente en textos seleccionados  Desarrollar la comprensión lectora con la ampliación de sus conocimientos y el despertar de su gusto	<b>Técnica lectora: modo y velocidad.</b>  <b>Comprensión lectora: retención de lo leído; ordenación de ideas; identificación de personajes.</b>	Leer en el libro oficial, en silencio y en forma individual.  Leer libros de cuentos seleccionados.  Fuga de palabras	Estimular la participación activa del niño en el incremento de la biblioteca del aula.  Emplear preferentemente autores	*	160

	por la lectura		en oraciones.  Ejecutar órdenes escritas (...)	nacionales (...)	*	
4to	Capacidad lectora.  Leer en forma corriente y expresiva y demostrar habilidad de comprensión.  Leer material literario con valor fermental.	<b>Comprensión lectora:</b> <b>Retención.</b> <b>Organización.</b> <b>Valoración.</b> <b>Interpretación.</b> <b>Apreciación de las características de un texto.</b>	Leer silenciosamente y en voz alta, en el libro de lectura y textos presentados por el maestro.  Estudiar el vocabulario y apreciar el sentido correcto.	Insistir en una correcta pronunciación, respetando signos de puntuación y entonación, en la lectura en voz alta (...)	*	50
5to	Capacidad lectora.  Interpretar páginas literarias e informativas con habilidad para relacionar contenidos.  Valorar la lectura como medio de comunicación, manifestándolo con un comportamiento lector.	<b>(igual que el grado anterior sin el último ítem)</b>	Reconocer ideas o temas fundamentales. Reconocer ideas secundarias o accesorias (...)	Estimular el interés (...)	*	40
6to	Capacidad lectora.  Leer correcta y expresivamente.  Utilizar la lectura como instrumento para aprender. Desarrollar hábitos mentales.	<b>Lectura correcta y expresiva.</b> <b>Comprensión lectora:</b> <b>Retención. Organización.</b> <b>Valoración.</b> <b>Interpretación.</b> <b>Extrapolación.</b> <b>Forma y contenido del texto.</b>	Leer en silencio y a viva voz (...)	Orientar al niño en la lectura comprensiva, como paso previo a la práctica de estudio (...)	*	30

(Extracto del documento Programa para Escuelas Urbanas 1979: 56; 85; 120; 160; 213; 263).

En la sección que corresponde a la evaluación, los asteriscos indican el contenido que será evaluado – en una lectura horizontal – y la siguiente sección determina el número de clases, que se emplearán para su logro. Al realizar una lectura vertical observamos no solo que se reducen las clases dedicadas a la enseñanza de la lectura, sino que hay una implícita idea de que es en los primeros grados donde se enseña a leer.

Al jerarquizar algunos contenidos, los que son evaluables, muestra la visión tyleriana del currículum, se organiza el aprendizaje para el logro de determinadas metas educativas.

La teoría del lenguaje que se puede evidenciar en el documento no sigue las ideas de Marta Marín que:

“La enseñanza del lenguaje estaba basada en una teoría lingüística logicista que concebía los aspectos gramaticales dependientes de la lógica, con las consiguientes actividades clasificatorias y analíticas que esto implica (...) la lectura a su vez, se concebía como una práctica de desciframiento sumamente regulada: se hacía en voz alta y predominaba lo normativo” (2006:19).

Esta teoría del lenguaje sostiene que el aprendizaje de una lengua se realiza por repetición. Véase que la comprensión lectora, en todos los contenidos de segundo a sexto se logra en primera instancia por retención, lo que permitirá “ordenar”, “organizar” e “interpretar” ideas y en el último grado, se alcanza la “extrapolación”<sup>3</sup>

Las ideas están en el texto, el lector tiene una función pasiva. El “estudio metódico de cada letra” (primer grado – sugerencias), le permitirá desarrollar “automatismos” (ver segundo grado – objetivos), logrando una “lectura corriente y expresiva” que permitirá el “desarrollo de hábitos mentales” (ver sexto grado – objetivos).

Desde la perspectiva de Isabel Solé:

“Se considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando por palabras, frases, (...). Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación” (1992:19).

Ese modelo produjo planificaciones de conductas observables y evaluables; la actividad discursiva y textual se mantuvo dentro de los textos literarios, mientras se cancelaba la producción textual cotidiana. Existe una distancia (Marín, 2005) entre los sujetos y los objetos del aprendizaje, entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, entre el enseñante (portador de saberes) y el aprendiente, cuyos saberes previos son ignorados.

---

<sup>3</sup>Las palabras entre comillas son extractadas de los contenidos de los distintos grados del programa 1979.

La capacidad lectora, de acuerdo al documento, es un objetivo que se despliega desde los seis años y está ausente antes de ese período. Este enfoque entiende el aprendizaje humano como recipiente vacío. El conocimiento es apilable en la mente del educando. Es concebido sin historia social y cultural. La escuela es el lugar de la homogeneidad: “leer en el libro oficial” (ver actividades en tercer año) también es el lugar de lo legítimo, de lo que puede y debe ser leído (ver en tercer año – actividades).

La lectura es una capacidad a desarrollar por la escuela, la única con esa autoridad. También se la concibe como técnica que tiene un modo y velocidad (ver contenidos en tercer año). Se identifica leer con aspectos de recitado, declamación y pronunciación correcta (ver sugerencias en cuarto año). Siguiendo las ideas de Cassany, Luna y Sanz aclaran que:

“La escuela de forma explícita instruye en las macrohabilidades más superficiales y primarias, que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar las formas de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras del texto (...) Niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo oralizando fragmentos escritos con el seguimiento del maestro” (1994:194).

El énfasis en lo fónico, la lectura en voz alta, es una práctica heredera de la edad media, los escritores suponían que sus lectores oían el texto. Así Alberto Manguel en Una historia de la lectura comenta:

“Para San Agustín como para Cicerón, la lectura era una habilidad oral; la oratoria en el caso de Cicerón, la predicación en el caso de San Agustín” (2005: 61-62).

En síntesis, la lectura en el diseño del programa de 1979 es una habilidad de decodificación, la repetición logra automatizar “la lectura corriente”, permitiendo la comprensión. La construcción del significado y del sentido en el acto de leer es la de una lectura diferente según las situaciones. Sin embargo, leemos de manera distinta según las vivencias y conocimientos. El lector tendrá velocidad o no, necesitará volver o saltará partes, mirará el final o se detendrá en las primeras líneas. La lectura es un proceso personal pero también socio-cultural. Comprender el significado de un texto y construirlo, dependerá de esquemas previos del lector, así como de los encuentros textuales que le brinde la comunidad en la que participa.

## **Programa 2008**

### **La especificidad de la lectura**

La introducción denomina “Área del Conocimiento de Lengua” y menciona lo que entiende por: formación lingüística; enseñanza de la lengua; lingüística y su objeto de estudio. Este objeto es el lenguaje, concebido como “hecho histórico, social, cultural, identitario,

sicológico y como manifestación de relaciones de poder” (2008:42). Desde este lugar evidencia qué es la enseñanza de la lengua y qué es la lengua.

Existen apartados en los que ese conceptualiza: la diversidad lingüística, el discurso de la enunciación, el texto, la oralidad, la lectura, el lugar de la gramática, el lugar de la ortografía, el lugar de la literatura. Estos apartados establecen lineamientos teóricos, culminando con una red conceptual, que hace referencia al lenguaje literario.

Un segundo apartado se dedica a la Didáctica, en éste se explicitan: la enseñanza de la lengua oral, la enseñanza de la lengua escrita, la enseñanza de la lectura en la que se agrega una red conceptual, aclarando lo enseñable. Finalmente culmina con objetivos generales y una escasa bibliografía, que no da cuenta del manejo teórico-conceptual evidenciado en los apartados.

Si realizamos una recorrida a través de los grados, se toma como unidad de comunicación al texto. Siguiendo las ideas de Marta Marín (2006:27) “la teoría de la lengua que se propone concibe como discursividad o como textualidad, es decir como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursivas, textual y lingüística”.

En este diseño programático se hace explícita la concepción de lectura y el enfoque que la sustenta:

“La lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el aturo, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. Este proceso, es de naturaleza cognitiva, cultura y social. Tiene lugar tanto en un tiempo y espacio deferentes de aquellos en los que el texto fue producido como en la relación inmediata del discurso: la relación entre producción y lectura es, pues, diferida y simultánea” (2008:47).

El término transaccional se refiere a que el sujeto que conoce y lo conocido, se modifican durante el acontecimiento, acto lector. La comprensión de la lectura se logra a partir de los conocimientos previos del sujeto, de los indicios lingüísticos y textuales que proporciona el texto. Existe una transacción entre lector, texto y escritor. El significado no está en el texto, sino que es construido en la mente del lector. Éste le otorga sentido, de acuerdo a sus intereses y expectativas, producto de los intercambios sociales y culturales.

Existe una continuidad a enseñarse de un grado a otro. Apie de página hay una aclaración: “los contenidos aparecen enunciados en forma explícita al inicio de cada secuencia y se mantienen de manera implícita en los siguientes grados” (2008: 142). Lo que no deja claro es si esa secuencia es lineal o espiralada. Una secuencia lineal admite que hay contenidos que son previos para el logro de los contenidos siguientes. En una secuencia espiralada, los contenidos no son jerarquizados previamente, ya que dependerán de los niveles conceptuales

que tienen los alumnos en las aulas. Se avanza o retrocede de acuerdo a la necesidad del aprendiente. El docente puede idear una secuencia posible, que reestructurará de acuerdo a las construcciones cognitivas logradas por sus alumnos.

Por otra parte, no están claros qué son contenidos y qué son propuestas didácticas. Este aspecto lo vemos explicitado en primer y segundo grado, en el siguiente cuadro.

(Extracto del documento Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008: 146)

<p>La verificación del texto leído.</p> <p>(En pie de foto, noticias, cuentos, historietas, narraciones canónicas en prosa y en verso).</p> <p>Las rutas cohesivas. La sustitución pronominal. La oralización de la lectura.</p> <p>La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de adivinanzas.</p> <p>** los signos de exclamación e interrogación</p> <p>Las inferencias en la lectura de un libro de texto (índices, capítulos, epígrafes en imágenes, referencias)</p> <p>.....</p> <p>Las inferencias a partir de elementos icónicos y verbales en textos publicitarios.</p>	<p>El diálogo en la narración.</p> <p>Las voces de los personajes.</p> <p>Las inferencias textuales de la información explícita.</p> <p>La lectura expresiva. Los signos de interrogación y exclamación.</p> <p>La ampliación del reservorio lingüístico: memorización de refranes.</p> <p>Las inferencias en la lectura de enciclopedias: títulos y subtítulos, índices temáticos. La enciclopedia virtual (y/o “pero”, “además”).</p> <p>.....</p> <p>Las inferencias en los textos publicitarios.</p> <p>El imperativo en los verbos.</p>
---	--

(La línea de puntos es nuestra, intenta mostrar al lector que los contenidos debajo de ella se realizan en textos que persuaden, los anteriores se exponen en textos que explican el resto de los textos que narran).

Se observa la explicación de oralización de la lectura, en primer año, lo que nos lleva a interrogarnos por qué no se consideró la lectura en silencio, si se cree que es un contenido.

Las estrategias lectoras no se plantean como un contenido a enseñar. Deberían iniciarse en tres años y continuarse hasta sexto grado estableciendo hacia el final de la escolaridad, una puesta en palabras de los recorridos realizados por el lector (metacognición). Estas no son verbalizables por los más pequeños, pero no significa que no enseñemos estrategias lectoras en una concepción procesual a desarrollar desde lo cognitivo. Recién en quinto grado, aparecen como contenido en textos que narran: “anticipación, predicción, hipótesis y verificación de la novela” (2008:152). No son denominadas “estrategias lectoras” aunque están en el esquema de la fundamentación (2008:51).

Como vemos en el cuadro anterior, el primer contenido de lectura en alumnos de primer año en el programa es “verificación del texto leído”. Si se parte de secuenciar, entonces debe estar antes de la anticipación textual, la que se encuentra explícita en tres años como: “anticipación icónica” y en cuatro años, “inferencias textuales en el tema global del cuento”. En cinco años, las “inferencias organizacionales, la predicción a partir de elementos paratextuales, en historietas (las onomatopeyas)” (2008:143). El término inferencia resulta confuso como símil de anticipación, si así se considera, debe sostenerse desde algún marco teórico. Anticipar el contenido de un cuento por su título o bien realizar una predicción e hipotetizar por la organización del cuerpo textual, se pueden considerar como elementos que se ponen en juego en la lectura, que luego serán verificados en su transcurso. Así, E. Ferreiro, K. Goodman, I. Solé hablan de anticipar, identificar indicios del texto, las marcas, éstas permiten poner a prueba la predicción realizada o desecharla, lo que dependerá de los encuentros que el lector haya tenido en su ambiente social y cultural, además de los que ponga a su disposición la institución escolar.

Siguiendo los lineamientos teóricos expuestos, debemos mencionar que inferir es complementar lo que no está dicho, o que se dirá más adelante. Sin lugar a dudas que la categorización más clara es la de Ferreiro y Gómez, que complementan con los aportes realizados por Goodman, anticipar y verificar, dos conceptos y acciones cognitivas, que todo sujeto realiza independientemente de la edad o lengua.

El uso del término inferencia “organizacional a partir de elementos paratextuales” (2008:143) para niños de cuatro años, coincide con las posturas teóricas (Ferreiro y Gómez; Solé I, Cassany, Goodman, K; Marin, M; Dubois, E) recientes que la denominan anticipación. El formato (la silueta del texto) es un indicio que capta el lector. Si presentamos una invitación de cumpleaños, un cuento o una receta, el lector realizará un muestreo, a través del cual anticipará qué texto es y qué contenido encontrará en él, lo que posteriormente será verificado o no.

La ampliación del reservorio lingüístico, que se explicita hasta cuarto grado, nos permite interrogarnos si no es una intención de la lectura. El significado de palabras a partir del contexto ¿es una actividad o un contenido?

Por otra parte, en los distintos grados se evidencia el acercamiento a diversas estructuras textuales, propias de la sociedad en que vivimos: la noticia periodística, el texto publicitario, la enciclopedia en soportes material y virtual, los textos de divulgación científica y el hipertexto. Promover lecturas en español estándar, rioplatense y rural (2008:328) colabora en el reconocimiento de culturas diversas. En ese sentido, Hébrad (2006) concibe a la institución escolar como habilitadora del conocimiento de otras culturas. En este aspecto, coincide con E. Ferreiro (2001) en que nuestros alumnos deben comprender y apreciar el valor de la diversidad. En ella no hay riesgo sino riqueza “a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias” (2001: 88).

En ese sentido el documento expresa:

“Actualmente, se ha introducido una noción en extremo significativa por las consecuencias didácticas que acarrea; en efecto, se trata de la “literacidad” (...) implica una lectura crítica del contexto socio-histórico en que el texto considerado tuvo origen y ha circulado o circula, en relación con la ideología que reposa en los enunciados formulados, partiendo de la base que no es palabra neutra” (2008:47).

Si en los encuentros con esos textos se favorece una postura crítica, se estará contribuyendo a conformar una ciudadanía que pueda leer los acontecimientos de su tiempo histórico, entender esos flujos culturales globales (Appadurai, 2001) y a participar de los cambios necesarios para mejorar la sociedad en la que vive.

### **Síntesis Final**

Analizar ambas propuestas curriculares nos ha permitido evidenciar que las coyunturas políticas e ideológicas, culturales y sociales están imbricadas en los diseños curriculares. Es así que los currícula impactan en las instituciones educativas, en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes.

La concepción de lectura en el programa de 1979, responde a una visión cartesiana del conocimiento: dividir cada una de las dificultades en tantas partes como fuera posible. El adulto determinó que la dificultad era el texto y segmentó el proceso: la letra, la sílaba, la oración y finalmente el texto. La letra, su forma y sonido era el estímulo; la repetición y la asociación aseguraba la comprensión. La interpretación y el sentido del texto, especialmente seleccionado por la autoridad, es único y está dada por el escritor. La lectura se entiende como

un acto ascendente, va del texto a la mente. El lector recibe el mensaje pasivamente, lo oraliza y comprende.

En el documento del 2008, la lectura es un proceso transaccional entre lector, texto y escritor. El actor lector pone en juego: la memoria, la percepción, los esquemas previos del lector, el contexto en que se produce la lectura, el contexto en donde surge el texto y el reservorio de experiencias lingüísticas del lector. Es un enfoque psicolingüístico y socio-cultural de la lectura.

En las dos propuestas programáticas transcurrieron dos décadas para que se consolidara un cambio curricular. El cambio del currículum fue fruto de una coyuntura histórica, política y económica. La formación del ciudadano era el principio rector donde la institución educativa tenía una función esencial, conformar nuevos ciudadanos para una nueva sociedad.

Finalmente, lograr que los alumnos aprendan a leer es uno de los múltiples retos de la escuela que debe afrontar. Es lógico que así sea, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. El sistema educativo es accesible a todos los ciudadanos, pero no se considera que todos tengan distintos puntos de partida. No deberían existir las dificultades que actualmente encontramos en todos los niveles. Si bien esta situación no tiene datos exactos, los docentes de enseñanza primaria y media, lo perciben día a día en sus clases. La pregunta sería por qué el alumno no comprende, cuál es el motivo de que no encuentre significado en los textos que se manejan en los distintos subsistemas. No debemos generalizar; sabemos o percibimos que existe una dificultad en la lectura y que ésta no se presenta en igual condición en todos los alumnos.

La preocupación de las autoridades de la educación se agrava cuando, a lo antes mencionado, se añade un gran número de analfabetismo funcional, es decir, personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo “aprendido” a leer y a escribir no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales más cotidianas.

De este modo, es posible asistir nuevamente al debate en torno a los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. No se trata de métodos sino de conceptualizaciones diferentes, que responden a situaciones sociales e históricas distintas.

La práctica de lectura y escritura como construcciones sociales, son conocimientos valiosos y deseables socialmente; son bienes culturales inclusivos.

El desafío mayor para la escuela del siglo XXI es involucrar a los docentes y especialistas de un diálogo humilde, para generar nuevas propuestas de enseñanza,

entendiendo que un cambio curricular no asegura la distribución equitativa del conocimiento (Brito, 2010).



#### 4- Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. (2006). *La universalidad de los saberes. Currículum único y currículum contextualizado: la dialéctica del saber en el marco del currículum. Apuntes para pensar en la igualdad*. CEM Mvd. Institutos de Altos Estudios (IAE).
- Bordoli, E. (2009). *Texto curricular y contexto en la gramática escolar*. Revista quehacer Educativo N°93. Febrero 2009. FUMTEP.
- Braslavsky, C.; Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones*. En revista OPREAL, N°5
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: ED. F. C. E.
- Brito, A.; Cano, F.; Finocchio, A.; Gaspar, M. (2010). *La lectura y escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela*, en Diploma superior en Currículum y prácticas escolares en Contexto, Cohorte 3, FLACSO. Virtual. Montevideo.
- Carr, W; S, Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassany, D; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubois, M. (1980). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández, E. (2001). *Profesión docente*. Revista iberoamericana de Educación N°25.
- Ferreiro, E.; Gómez, M. (1990). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, P. (1997). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: F.C.E.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de éste árbol*. Barcelona: Roure.
- Fumagalli, L. (2010). *El currículum como norma pública*. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Cohorte 3. Montevideo: FLACSO virtual.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gamarnik, C. (2010). *La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual*. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, Cohorte 3. Montevideo: FLACSO. Virtual.

Glaser, B.; Strauss, A. (1967). *El desarrollo de teoría fundada*. Chicago: Aldine.

Hébrad, J. (2006). *La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela*. Conferencia. Encuentro con lecturas y experiencias escolares. Argentina: FLACSO.

Goodson, I. (2006). *Currículum, narrativa o futuro social*. Revista Brasileira de Educación. Vol. 12, pág. 35.

Grimson, A. (2010). *Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la cultura nacional*. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Cohorte 3. Montevideo: FLACSO virtual.

Goodman, K. (1990). *El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI.

Goncalves Vidal, D. (2008). *Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura*. Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO virtual.

Marin, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Manguel, A. (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Emecé.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la forma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Sagastizabal, M; Perlo, C. (2002). *La investigación acción. Como estrategia de cambio de las instituciones*. Buenos Aires: Stella.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Soler, M. (1984). *Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona: Juvenil.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*. Madrid: Morata.

Vilalta Casas, M. (2003). *Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Penar en el futuro partiendo del presente*. Barcelona.

